

Fauser, Peter; Flitner, Andreas; Konrad, Franz-Michael; Liebau, Eckart; Schweitzer, Friedrich

## **Praktisches Lernen und Schulreform. Eine Projektbeschreibung**

*Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 6, S. 729-748*



### Quellenangabe/ Reference:

Fauser, Peter; Flitner, Andreas; Konrad, Franz-Michael; Liebau, Eckart; Schweitzer, Friedrich:  
Praktisches Lernen und Schulreform. Eine Projektbeschreibung - In: Zeitschrift für Pädagogik 34  
(1988) 6, S. 729-748 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144966 - DOI: 10.25656/01:14496

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144966>

<https://doi.org/10.25656/01:14496>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 34 – Heft 6 – November 1988

## I. Thema: Praktisches Lernen

- |   |   |
|---|---|
| PETER FAUSER/<br>ANDREAS FLITNER/<br>FRANZ-MICHAEL KON-<br>RAD/ECKART LIEBAU/<br>FRIEDRICH SCHWEITZER | Praktisches Lernen und Schulreform. Eine Pro-<br>jektbeschreibung 729   |
| PROJEKTGRUPPE PRAKTI-<br>SCHES LERNEN   | Erfahrungen mit praktischem Lernen. Eine Über-<br>sicht 749   |
| KLAUS HURRELMANN  | Schulische „Lernarbeit“ im Jugendalter. Zur Ver-<br>bindung von theoretischem und praktischem Ler-<br>nen 761 |
| RAINER LERSCH   | Praktisches Lernen und Bildungsreform. Zur Dia-<br>lektik von Nähe und Distanz der Schule zum<br>Leben 781    |

## II. Weitere Beiträge

- |                                 |  |
|---------------------------------|--|
| KLAUS PAMPUS/<br>HERMANN BENNER | Berufsbezogene Curriculumreform. Reflexionen<br>über Erträge und Desiderate eines pädagogischen<br>Innovationsansatzes im Bereich der betrieblichen<br>Berufsbildung 799 |
| HEINZ-HERMANN SCHEPP            | Erich Weniger: Politische Bildung zwischen<br>Gesellschaft, Staat, Volk 817  |
| KLAUS SCHÄFFNER                 | Die Gründung des Gymnasiallehrer-Seminars am<br>Friedrichswerderschen Gymnasium in Berlin<br>durch Friedrich Gedike vor 200 Jahren 839                                   |

### III. Besprechungen

- |                     |   |
|---------------------|---|
| HANS SCHEUERL       | RAINER WINKEL (Hrsg.): Pädagogische Epochen. Von der Antike bis zur Gegenwart 861   |
| FRIEDHELM ZUBKE     | WOLFGANG KLAFKI (Hrsg.): Verführung, Distanzierung, Ernüchterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. Autobiographisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht 865 |
| F. HARTMUT PAFFRATH | LUDWIG A. PONGRATZ: Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung 867   |
| ECKARD KÖNIG        | HEINER DRERUP: Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern 870              |

### IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 875

# Contents

## I. Topic: Practical Learning

PETER FAUSER/  
ANDREAS FLITNER/  
FRANZ-MICHAEL KON-  
RAD/ECKART LIEBAU/  
FRIEDRICH SCHWEITZER

“Praktisches Lernen” (Practical Learning) and  
School Reform 729

PROJEKTGRUPPE PRAKTI-  
SCHES LERNEN

A Survey of Practical Learning (“Praktisches Ler-  
nen”) 749

KLAUS HURRELMANN

Scholastic “Work” in Adolescence – Merging the  
Concepts of “Theoretical” and “Experiential”  
Learning 761

RAINER LERSCH

Practical Learning and Educational Reform. The  
Dialectic of Distance and Closeness Between  
School and Reality 781

## II. Discussion

KLAUS PAMPUS/  
HERMANN BENNER

Curriculum Innovations in the Field of Vocational  
Education 799

HEINZ-HERMANN SCHEPP

Erich Weniger – Political Education in the Trian-  
gle of Society, State, and the People 817

KLAUS SCHÄFFNER

The Foundation of the Training College for Gram-  
mar-School Teachers at the Friedrichswerdersche  
Gymnasium (Berlin) by Friedrich Gedike in  
1787/88 839

## III. Book Reviews 861

## IV. Documentation

New Books 875

# Praktisches Lernen und Schulreform

## *Eine Projektbeschreibung*

### *Zusammenfassung*

Vorgestellt wird ein Projekt, das sich zugleich als Anregung einer Initiativgruppe versteht wie als Aufsuchen und Klären von Reformaktivitäten, die in den Schulen selber stattfinden. Der Begriff „praktisches Lernen“ wird erläutert, seine Hauptdimensionen werden entfaltet, seine pädagogische Bedeutung wird begründet. Eine genauere Bestimmung des Verhältnisses von praktischem Lernen zu verwandten Reformkonzepten schließt sich an. Am Ende wird ein Ausblick auf bildungspolitische und schultheoretische Fragen eröffnet.

„Praktisches Lernen“, wie es hier verstanden wird, bezeichnet nicht nur eine Form oder einen Aspekt des Lernens. Es steht zunächst für einen Suchprozeß, in den sich die AKADEMIE FÜR BILDUNGSREFORM mit einem Projekt zur Schulreform begeben hat. Dieses Projekt soll hier in seiner vorläufigen theoretischen Begründung beschrieben werden. Die bisher gesammelten Erfahrungen werden in einem weiteren Beitrag dargestellt (Projektgruppe Praktisches Lernen 1988, in diesem Heft). Von einem Suchprozeß ist zu sprechen, weil sich dieses Projekt eine besondere Art des Verfahrens gewählt hat: Den Ausgangspunkt bildete nicht so sehr ein theoretisch bestimmter Begriff der Praxis oder des Lernens und somit ein Reformprogramm. Entscheidend war vielmehr die Wahrnehmung einer Einseitigkeit, unter der die Schule, wenn auch nicht sie allein, heute weitgehend zu leiden hat. Gemeint ist das Fehlen von praktischen Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche – das Anwachsen von Erfahrungen aus zweiter und dritter Hand auf Kosten eigener Begegnung und Auseinandersetzung mit einer Wirklichkeit, die noch nicht oder doch nur wenig zu Lehrzwecken oder für die mediale Präsentation präpariert ist.

Als ein Reformbegriff und begrifflicher Fokus soll praktisches Lernen dazu dienen, diese Einseitigkeit als Schul- und als Jugendproblem deutlicher ins Bewußtsein zu rufen und solche Schulen, die sich auf diese veränderte Situation des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen einzustellen suchen, bei dieser Aufgabe zu unterstützen. Ein genaueres Verhältnis und schließlich eine Definition praktischen Lernens ist dabei nur in Zusammenarbeit mit diesen Schulen und in der Reflexion von deren Praxis zu gewinnen. Das Projekt „praktisches Lernen“ geht auf eine gemeinsame Initiative der AKADEMIE FÜR BILDUNGSREFORM und der ROBERT BOSCH STIFTUNG Anfang der achtziger Jahre zurück. Seither wurden u. a. folgende Einzelinitiativen ergriffen: Am Institut für Erziehungswissenschaft I der Universität Tübingen wurde eine Arbeitsstelle für praktisches Lernen eingerichtet. In verschiedenen Bundesländern

(Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen) wurde ein „Förderpreis Praktisches Lernen“ für alle Schulen im Bereich der Sekundarstufe I ausgeschrieben. Fachbezogene Arbeitsgruppen zu den Fächern Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften, Moderne Fremdsprachen und Arbeitslehre führten Lehrer und Wissenschaftler unter der Frage zusammen, welche Möglichkeiten praktischen Lernens im Fachunterricht bestehen oder entwickelt werden können. Ein Arbeitskreis „praktisches Lernen“, der von der AKADEMIE FÜR BILDUNGSREFORM berufen wurde, hat diese Aktivitäten beratend begleitet. Tagungen und Publikationen zielten auf Erfahrungsaustausch und Verständigung zwischen Angehörigen der Schulpraxis, der Schulverwaltung, der Wissenschaft und der Öffentlichkeit. Auf Antrag der AKADEMIE FÜR BILDUNGSREFORM hat die ROBERT BOSCH STIFTUNG 1983 einen Förderschwerpunkt „praktisches Lernen“ eingerichtet. Damit wurde die Möglichkeit geschaffen, daß Lehrer, Schulen oder sonst in der Schule Mitarbeitende Unterstützung für Initiativen praktischen Lernens erhalten.

Die vorliegende Darstellung will diesen Such- und Reformzusammenhang, dessen Absichten und Ergebnisse in Teilen veröffentlicht und durch Ausstellungen bekannt gemacht worden sind<sup>1</sup>, auch wissenschaftlich zur Diskussion stellen. Zunächst soll der Begriff „praktisches Lernen“ genauer bestimmt und sollen seine lern- und schultheoretischen Bezüge verdeutlicht werden (1). In einem zweiten Schritt soll dann versucht werden, das praktische Lernen mit verwandten Konzeptionen zu vergleichen und gegen sie abzugrenzen (2). Bildungspolitische und schultheoretische Erörterungen zur Bewertung und Zuordnung des praktischen Lernens bilden den Schluß (3).

### *1. Begriff und Begründung praktischen Lernens*

Begriff und Begründung des praktischen Lernens schließen einerseits an Positionen und Konzepte der Reformen der 60er und 70er Jahre an, andererseits verstehen sie sich auch als bewußter Gegenentwurf bzw. reagieren auf Probleme, die im Zuge dieser Reformen übersehen oder gar erst – wenn auch ungewollt – durch sie hervorgerufen wurden.

Schultheoretische und jugendtheoretische Argumente für das praktische Lernen haben wir in früheren Veröffentlichungen zur Diskussion gestellt (vgl. FAUSER u. a. 1983; SCHWEITZER/THIERSCH 1983; PROJEKTGRUPPE PRAKTISCHES LERNEN 1986). Hier soll besonders von den Problemen des „Lernens“ und der „Praxis“ aus Zugang zur Bedeutung und Einordnung des praktischen Lernens gesucht werden.

### *Lernen*

Indem wir den Begriff „Lernen“ in den Mittelpunkt des Projekts stellen, knüpfen wir an dessen Verwendung und Diskussion in den 60er Jahren an. Vom DEUTSCHEN BILDUNGSRAT (1969) in bewußter Spannung dem Begabungs-

begriff gegenübergestellt, unterstreicht der Begriff des Lernens in aufklärerischer Tradition die politisch-gesellschaftliche Forderung, Bildungsmöglichkeiten und Teilhabechancen müßten durch Lernangebote allen zugänglich werden. Der gesellschaftlichen und pädagogischen Modernisierung, die mit diesen Reformen angestrebt wurde, entsprach die Wissenschaftsorientierung des Lernens: Bildung in der „modernen Welt“ könne „nicht mehr durch vorwissenschaftliche Traditionen... volkstümlicher oder literarischer Art vermittelt werden“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1969, S. 21), sondern nur durch ein „wissenschaftsbestimmtes Lernen“, sowohl was die Lerngegenstände wie die Lernmethoden „für den Unterricht auf jeder Altersstufe“ anbelangt (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 33). Dabei plädiert der Bildungsrat dafür, „theoretisches und praktisches Lernen“ (S. 36, der Begriff praktisches Lernen spielt in späteren Dokumenten keine Rolle mehr) ebenso wie berufliches und allgemeines Lernen miteinander zu verbinden. Daß hierbei das Prinzip „Wissenschaftsorientierung“ des Lernens einen einheitlichen Zusammenhang gewährleisten soll (ebd., S. 32f., S. 165; BAETHGE 1975, S. 258f.), läßt erkennen, daß Lernen insgesamt vor allem als kognitive Leistung aufgefaßt wird. Die im zentralen Gutachtenband der Bildungskommission, „Begabung und Lernen“, gestellte Frage lautete nämlich: „Welche Variablen der Persönlichkeit (Kräfte und Fähigkeiten) und der Umwelt (Anregungen) sind am Zustandekommen jener kognitiven Lernleistungen (Leistungen des Wissens, des Denkens und des Urteilens) beteiligt, die Schulen und Hochschulen vor allem fordern?“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1969; ROTH 1968a, S. 19). Lernen soll in seiner kognitiven Rationalität gesteigert werden, um der wachsenden gesellschaftlichen Komplexität entsprechen zu können. Das kommt in den Formeln vom „Lernen des Lernens“, vom „lebenslangen Lernen“ oder „innovativen Lernen“ zum Ausdruck, auch in der Forderung, der Schüler sei „zum Lernen um des Lernens selber willen“ zu motivieren (ebd., S. 225).

Dieses Lernverständnis, wie es insbesondere in dem erwähnten Gutachtenband zum Ausdruck kommt, ist besonders von W. HORNSTEIN (1971) wegen seiner jugendpsychologischen und von H. RUMPF (1983; 1985) wegen seiner schultheoretischen Naivität nachhaltig kritisiert worden. Die kognitive Rationalität des Lernverständnisses wurde allerdings nicht allein durch den zeitgeschichtlichen Kontext des wissenschaftlich-technischen Fortschrittdenkens der 60er Jahre gestützt. Von einer solchen Rationalität sind auch die seit den 60er Jahren erziehungswissenschaftlich einflußreichen Gesellschafts- und Subjekttheorien (Strukturfunktionalismus, Lerntheorie, kognitive Entwicklungstheorie) bestimmt, die das „Praktische“ vornehmlich als entwicklungsmäßig Früheres und Niedrigeres anerkannten und von kognitiver Erkenntnis als dem Späteren und Höheren schieden<sup>2</sup>. Selbst dort, wo die „Dialektik der Aufklärung“ hervorgehoben und die systemhafte Verselbständigung einer wissenschaftlich-technischen Rationalität kritisiert wird, werden gesellschaftliche Modernisierung und persönliche Identitätsentwicklung primär als Universalisierung einer kognitiven Aufklärung begriffen. In dieser Sichtweise erscheint Bildung vor allem als Aneignung und Ausbildung einer universalen Rationalität, die sich als Fähigkeit zu hypothetischem Denken, zu diskursiver Verständigung und prinzipiengeleitetem moralischem Urteilen zeigt und schulisches Lernen bewußt herauslöst aus regionalen, ethnischen oder konfessionellen Traditionen und Lebensverhältnissen<sup>3</sup>.

Beim „praktischen Lernen“ wird Lernen als eine aktiv-produktive und

selbstbestimmte Leistung des Lernenden aufgefaßt, die bewußt auf die biographische Rückbindung Wert legt. Tätigsein wird als wesentliches Moment auch für intellektuelles Lernen verstanden. Die Bildungsbedeutung des Praktischen bleibt aber nicht auf eine Grundlegungsfunktion begrenzt; Praxis und praktisches Lernen werden nicht hinfällig, wenn die Fähigkeit zu formal-operativem Denken und zu intellektuellen Formen des Lernens erworben sind. Zwar bedeutet für Grundschulkinder praktisches Lernen etwas anderes als für Jugendliche; auf allen Stufen der Entwicklung bleibt es jedoch gleichermaßen wichtig.

### *Praxis*

Die Bedeutung des Praktischen für das Lernen soll im weiteren unter drei Aspekten konkretisiert werden: im Blick auf das Lernangebot der Schule (1), als Tätigkeitskonzept (2) und unter schultheoretischen Aspekten (3).

(1) Das Problem einer Integration beruflicher und allgemeiner Bildung, oder allgemeiner: von Arbeit und Bildung, wird heute als bildungstheoretisches Kernproblem angesehen und wieder intensiv erörtert (zuletzt von MOLLENHAUER 1987). Trotz einschlägiger Versuche, die nach wie vor im Schulwesen auf große bildungspolitische und schulorganisatorische Hindernisse stoßen, ist das allgemeine Lernverständnis in der Reformdiskussion bis Ende der 70er Jahre von diesem Problem nicht maßgeblich bestimmt worden. Im allgemeinbildenden Schulwesen ist die Geringschätzung des Praktischen zugunsten der sprachlich-intellektuellen Kompetenzen – also des gymnasialen Typus der Bildung – faktisch weiter gefestigt worden. Dies hat, offenbar unabhängig von der bundesweiten Pluralisierung der Schulorganisation, die Dominanz der entsprechenden Fächer verstärkt. Der Blick auf die höchsten Abschlüsse und das wissenschaftliche Lernen für alle Schüler ebenso wie die Vereinheitlichung der Curricula im Interesse der Durchlässigkeit (Anschlußfähigkeit nach oben) hat deutlich zur Vernachlässigung und Verdrängung des Praktischen geführt.

Es ist bisher auch nicht gelungen, im staatlichen Schulwesen entsprechende Erfahrungen und Konzepte von Reformschulen wirklich aufzunehmen. Von einer „Universalisierung“ auch praktischer Lernangebote, wie sie im Sinne eines Zugangs zu „allen wesentlichen Bereichen der Kultur“ zu fordern wäre (ROEDER u. a. 1977, S. 41), und einer entsprechenden Gewichtung dieser Angebote kann keine Rede sein. Besonders in den naturwissenschaftlichen und sprachlichen Fächern der Allgemeinbildenden Schule werden die Möglichkeiten, durch experimentelles, erkundendes, anwendungsbezogenes oder projektartiges Lernen den normalen Unterricht zu erweitern und zu bereichern, wenig genutzt, und selbst im Arbeitslehreunterricht dominiert vielfach die Belehrung (vgl. HÄNDLE 1988; HAGE 1985). Die Handlungsarmut der Schule ist notorisch. Hier waren und sind Anstöße und Beispiele zu vermitteln und bekanntzumachen, reformpädagogische Erfahrungen und Konzepte in Erinnerung zu bringen und nicht zuletzt die von den Fehlentwicklungen der 70er Jahre verschütteten eigenen Traditionen der Schulen ans Licht zu holen.



An überzeugenden und inzwischen auch literarisch gut dokumentierten Beispielen fehlt es nicht.

(2) Durch eine nicht mehr fach-, sondern tätigkeitsbezogene Auslegung wird der Begriff des praktischen Lernens durch spezifische Handlungsformen und die damit verbundenen Erfahrungen bestimmt und erhält eine allgemeinere Fassung, die quer zu den Fächern und Themen der Schulen liegt. Die erste Definition des praktischen Lernens durch die AKADEMIE FÜR BILDUNGSREFORM anlässlich des Förderpreises Praktisches Lernen im Jahr 1984 spricht von praktischem Tun und „Erfahrungen“, die „aus einem herstellenden, gestalten- oder sozial-helfenden Handeln erwachsen“. Inzwischen ist diese Definition erweitert und präzisiert worden, vor allem durch die Auseinandersetzung mit schulpraktischen Ansätzen, mit anthropologischen und psychologischen Theorien (vgl. FAUSER 1988 und SCHWEITZER 1988) und mit fachdidaktischen Traditionen (vgl. EDELHOFF/LIEBAU 1988, FAUSER u. a. 1988, GIDION u. a. 1987, MÜNZINGER/LIEBAU 1987). In der Praxis waren es besonders ökologische Projekte, interkulturelles Lernen und historische „Spurensuche“ sowie Vorhaben mit audiovisuellen Medien, die sich mit den ursprünglichen Kategorien des Herstellens, Gestaltens und Helfens nicht fassen ließen und die deshalb zu einer Erweiterung um die Dimension des erforschenden und erkundenden Lernens geführt haben. Indessen hat sich der pragmatisch orientierte Zuschnitt des Begriffs bewährt. Er lenkt den Blick vor allem auf die Tätigkeit des Schülers und widerspricht einem pädagogischen Handlungskonzept, das das Lernen auf die unmittelbare Wirkung des Lehrerhandelns einschränken will. Gerade die Theorien der kognitiven Entwicklung sind im Rationalitätskontext der vergangenen Reformjahrzehnte zu einseitig auf eine methodisch verbesserte Lenkung des Lernens, zumal des intellektuellen Lernens bezogen worden (vgl. ROTH 1968a, S. 91; AEBLI 1968, S. 183). Das praktische Lernen unterstreicht dagegen die Bedeutung der – methodisch und psychologisch gerade nicht verfügbaren – eigenen Tätigkeiten und Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen<sup>4</sup>.

(3) Praktisches Lernen drängt nicht nur begrifflich, sondern auch schulpraktisch über die Grenzen der Schule hinaus, wenn die Eltern einbezogen, die Zusammenarbeit mit außerschulischen Experten und Institutionen gesucht und gesellschaftlich bedeutsame Themen aufgegriffen werden. Das kann zu Konflikten führen; wenn die Schule lebenspraktische Fragen zum Thema macht, stößt das Lernen auf Probleme von gesellschaftlicher und politischer Brisanz. So führen ökologische Projekte von der Biologie zum Umweltschutz, Dritte-Welt-Projekte zum Thema Rüstung, zu Fragen der Verteilungsgerechtigkeit und der Friedenssicherung, und wenn die eigene Schul- und Ortsgeschichte erkundet wird, kommt u. U. das Verhältnis zur nationalsozialistischen Vergangenheit oder zum Problem der asylsuchenden Flüchtlinge zur Sprache.

Diese Probleme sind auch für viele Kinder und Jugendliche schon allgegenwärtig. Es ist zwar umstritten, wie weit die Schule sich politisch-aktuellen Problemen zuwenden und diese auch zum Anlaß eigenen Handelns nehmen soll. Aber nicht erst durch die Poren des praktischen Lernens dringen solche

Fragen in die Schule ein. Schule und Lernen stehen in einem praktischen Kontext, und die Schule kann sich den Fragen nicht entziehen, die daraus erwachsen.

Beim „Lebensbezug“ des schulischen Lernens, den der Begriff der Praxis in diesem Sinne meint, geht es also nicht allein um die Ausbildung und Entwicklung bisher vernachlässigter Begabungen und Möglichkeiten, um den Erwerb von praktischem Können und praktischen Erfahrungen, um die Qualifikation für Leben oder Beruf. Schule muß auf die Teilhabe an der modernen Kultur universell vorbereiten; sie kann auch nicht umhin, auf ihre veränderte Stellung im Leben von Kindern und Jugendlichen Rücksicht zu nehmen. Angesichts der heutigen Ausdehnung des Bildungssystems in die ganze Jugendzeit hinein sowie einer zunehmend erfahrungsarmen Lebenswelt außerhalb der Schule kann sich die Schule nicht allein an zukunftsbezogenen Qualifikations- oder Berechtigungsinteressen orientieren. Anti-institutionelle oder anti-rationale Vorstellungen und Konzepte führten hier nicht weiter, es gibt keine Rückkehr zur Geschlossenheit. Ihr Schonraum, der geschützte Ort prinzipiellen und systematischen Lernens und Erfahrens der Kultur wird nur dann von den Schülern nicht als Abseits, als lediglich zukunftsbezogener Ort von Berechtigungsbeschaffung erlebt, wenn Brücken zur aktuellen gesellschaftlichen Wirklichkeit geschlagen und begangen werden.

Das ist keineswegs nur ein schultheoretisches Postulat, sondern das ständige Bedürfnis lebendiger Schulen. Förderung und Suche unter diesem Thema stößt deshalb, wo immer sie geschieht, auf lebhaftes Resonanz.

## *2. Praktisches Lernen – Fachdidaktik – Verwandte Reformkonzepte*

Die Überlegungen im letzten Abschnitt machen deutlich, daß praktisches Lernen einen begrifflichen Fokus oder Sammelbegriff für Reformanstrengungen zur Diskussion stellt. Unsere Begründung setzt nicht bei didaktischen, sondern bei allgemeinpädagogisch-anthropologischen, jugend- und schultheoretischen Überlegungen an. Allerdings muß sich diese Argumentation, wie HURRELMANN zu Recht fordert, auf die didaktische Diskussion beziehen und „mit verwandten und ergänzenden Reformkonzepten“ abstimmen (HURRELMANN, in diesem Heft).

### *Fachdidaktik*

Im Blick auf die Didaktik einzelner Fächer konnte bereits ein solcher Diskussionszusammenhang hergestellt werden. Dabei wurden bewußt die traditionellen Kern- und Leistungsfächer einbezogen. Arbeitsgruppen zum praktischen Lernen in Mathematik und Naturwissenschaften (MÜNZINGER/LIEBAU 1987), Deutsch (GIDION u. a. 1987), Modernen Fremdsprachen (EDELHOFF/LIEBAU 1988) und Arbeitslehre (FAUSER u. a. 1988) gingen der Frage nach, welche Anstöße und Perspektiven praktisches Lernen für diese Fächer enthalten könnte. Ein gemeinsames Ergebnis aller dieser Arbeitsgruppen lag

in der (Wieder)Entdeckung der praktischen Traditionen, die offenbar in allen diesen Fächern zwar vorhanden, aber in den letzten Jahren und Jahrzehnten nicht genügend beachtet worden sind. Dazu zählen (Plan)Spiele, Theateraufführungen und Experimente ebenso wie Erkundungen, Projekte und Praktika.

Bemerkenswerterweise werden solche Elemente nicht in dem Sinne als praktisches Lernen verstanden, daß sie der Theorie und dem wissenschaftsorientierten Lernen entgegengesetzt wären. Angestrebt wird vielmehr ein vielfältiges Zusammenspiel unterschiedlicher Lernformen, wobei stärker praxis- oder entwicklungsbezogene Vorhaben die mehr theorieorientierten und von der Fachsystematik bestimmten Einheiten sowohl fundieren wie weiterführen können. Damit ist bereits gesagt, daß nicht alles Lernen in den Fächern praktisch werden soll oder darf. Es gibt Themen und Inhalte, für deren Bearbeitung Buch, Bleistift und Papier allein genügen und auch angemessen sind. Daneben jedoch finden sich in allen diesen Fächern auch Frage- und Aufgabenstellungen, die nach praktischem Lernen geradezu verlangen.

### *Verwandte Reformkonzepte*

Die Forderung nach praktischem Lernen kann an eine lange Tradition anknüpfen, die in der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts am deutlichsten greifbar wird (KONRAD 1987). Es ist deshalb von vornherein zu erwarten, daß der hier als praktisches Lernen beschriebene Ansatz sich nicht trennscharf von anderen Ansätzen und Sichtweisen abheben läßt. Trotz der Überschneidungen läßt sich allerdings ein spezifischer Schwerpunkt erkennen, der mit dem praktischen Lernen gesetzt werden soll. Dieser Schwerpunkt wird deutlich, wenn man Abgrenzungen gegenüber verwandten, aber doch anders akzentuierten Ansätzen zu treffen versucht. Im folgenden soll dies wenigstens für einige solche Ansätze versucht werden.

#### *(a) Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik*

Von Anfang an sind in das praktische Lernen, seine wissenschaftliche Begründung und schulbezogene Konkretion, Erfahrungen und Konzepte von Schulen besonderen Profils eingeflossen, so auch diejenigen der Hibernia-Schule, die ohne Zweifel zu den hervorstechendsten reformpädagogischen Schulgründungen der Nachkriegszeit gehört. Inzwischen ist der Begriff des praktischen Lernens zum Kern einer eigenen „Hibernia-Pädagogik“ gemacht worden (EDDING u. a. 1985), die sich selbst als zukunftsweisende Fortführung der Pädagogik RUDOLF STEINERS sieht und von der Überzeugung leiten läßt, daß „sich in unserer Zeit ein neuer historischer Persönlichkeitstyp verwirklichen will“ (ebd., S. 145).

Diese „Pädagogik“ tendiert als theoretische Position – und nur um diese geht es uns hier – zur Geschlossenheit. Sie betrachtet die Entwicklung des einzelnen und der Gesellschaft in einem ungebrochenen evolutionären Fortschrittsdenken als „einheitlichen Prozeß“ (FINTELMANN 1985, S. 110) der „Höherentwicklung“ und als eine „Menschwerdung“, deren Gesetzmäßigkeiten „in vergleichbarem Ansatz und mit

Erwartung auf gleiche Fruchtbarkeit“ wie technische Prozesse bewußter Erkenntnis und Gestaltung zugänglich seien (ebd., S. 93). Der Begriff praktisches Lernen wird dabei, weit stärker als in früheren Darstellungen, zum systematischen Kern der wissenschaftlichen Begründung anthroposophischer Erziehungskunst und einer „neuen allgemeinen Bildungstheorie“ (S. 82, vgl. RIST/SCHNEIDER 1977, FUCKE 1981).

Im Vergleich zu der von uns vertretenen Auffassung wird dem praktischen Lernen im Rahmen dieser geschlossenen Konzeption schulischen und gesellschaftlichen Lernens eine engere und spezifische Bedeutung zugesprochen.

Es wird vor allem als Arbeit im Sinne körperlichen Tuns vom künstlerischen „Üben“, vom zweckfreien „Spiel“, vom wissenschaftsbezogenen theoretischen Lernen unterschieden und als Vorstufe zu einer „technischen Erziehung“ betrachtet (RIST/SCHNEIDER 1977, S. 151 ff.; ähnlich LERSCH 1988, in diesem Heft).

Verschiedene Formen dieses Lernens werden im Rahmen eines entwicklungsbezogenen Curriculums in einen festliegenden Stufengang praktischer Bildung eingeordnet. Jeder geistig-seelischen Entwicklungsphase soll eine bestimmte praktische Tätigkeit entsprechen (vom Stricken über das Flechten und Schmieden bis zur Ausbildung in Elektrotechnik).

Das Praktische bildet eine notwendige Vorstufe zum höheren bewußten Lernen. Es „genügt nicht, die Entwicklung des Bewußtseins dadurch zu fördern, daß man es direkt mit entsprechenden – der jeweiligen Bewußtseinsstufe gemäßen – Inhalten anspricht; es muß vielmehr der in Körperprozessen wirksame Wille auf eine höhere Entwicklungsstufe geführt werden, bevor der entsprechende Schritt in der kognitiven Entwicklung vollzogen werden kann“ (RIST/SCHNEIDER 1977, S. 303).

Praktisches Arbeiten bedeutet demgemäß zugleich „charakterliche Schulung“ (S. 166 ff.); diese findet ihren vorläufigen historischen Gipfel im „objektiven Altruismus“, der in der „Objektivität und Selbstlosigkeit“ technischer Arbeit liege (FINTELMANN 1985, S. 114).

Unsere Sympathie und Anerkennung für die Hibernia-Schule und die Zusammenarbeit mit ihren Gründern und Befürwortern soll nicht darüber hinwegtäuschen, daß wir einer solchen geschlossenen Sichtweise und der entsprechenden Einbindung des praktischen Lernens in eine anthroposophische Menschen- und Entwicklungslehre nicht folgen und deshalb auch den Begriff des praktischen Lernens weiter und offener fassen.

### *(b) Handlungsorientierter Unterricht*

„Mit dem Begriff ‚handlungsorientierter‘, ‚handelnder‘ oder ‚handlungsbezogener Unterricht‘ wird ein Unterrichtskonzept bezeichnet, das den Schülern einen handelnden Umgang mit den Lerngegenständen und Inhalten des Unterrichts ermöglichen soll“ (WOPP 1986, S. 600). Der „handelnde Umgang“ mit Gegenständen und Inhalten ist auch für das praktische Lernen zentral. Insofern ist es verständlich, wenn WOPP (ebd., S. 601, 604; ähnlich MEYER 1987, S. 214) praktisches Lernen als „Unterrichtskonzept“ oder „Unterrichtsmethode“ einordnen will. Dagegen ist jedoch festzuhalten, daß praktisches Lernen

ein allgemeinpädagogischer Begriff ist, der sich der für die Didaktik zentralen Unterscheidung zwischen Zielen, Inhalten und Methoden nicht einfach zuordnen läßt.

„Lernen“ und „Praxis“ werden im Begriff praktisches Lernen als vor- und außerschulisch gegebene Sachverhalte aufgefaßt, die für Ziele, Inhalte und Methoden bedeutsam sind, in den didaktischen Kategorien aber nicht aufgehen. Darüber hinaus – und dieser Unterschied ist wesentlich – sprengen die Ansätze praktischen Lernens zum Teil deutlich den herkömmlichen Rahmen von Unterricht. Nicht nur zeitlich, sondern auch räumlich, personell und institutionell bedeutet praktisches Lernen in vielen Fällen eine Erweiterung und Öffnung der Schule (vgl. PROJEKTGRUPPE PRAKTISCHES LERNEN 1986).

### (c) Projektmethode

Zum Teil wird die Projektmethode heute als Form handlungsorientierten Unterrichts betrachtet (WOPP 1986, GUDJONS 1986). Das ist insofern irreführend, als die Projektmethode nicht notwendig auf den Unterricht im herkömmlichen Sinne festgelegt ist. Entscheidend ist vielmehr, „daß sich die Lernenden ein Betätigungsgebiet vornehmen, sich darin über die geplanten Betätigungen verständigen, das Betätigungsgebiet zu einem sinnvollen Ende führen“ (FREY 1982, S. 11; im Original gesperrt). Damit ist zumindest die Möglichkeit eröffnet, auch außerunterrichtliche Formen des Lernens aufzunehmen.

Wie bei der Projektmethode, so sollen auch beim praktischen Lernen Lehrer und Schüler gemeinsam planen und das Lernen und Arbeiten an einem als sinnvoll erfahrbaren Produkt oder Ziel ausrichten, von dem her sich auch eine spezifische Zeitstruktur ergibt. Tatsächlich werden viele Beispiele praktischen Lernens in der Form des Projekts und im Rahmen von Projektwochen durchgeführt (vgl. HELLER/SEMMERLING 1983). Allerdings kommen beim praktischen Lernen noch weitere Merkmale zum Tragen, die für die Projektmethode nicht ohne weiteres bestimmend sind. FREY beispielsweise beschreibt die Projektmethode ausschließlich mit methodischen Bestimmungen, d. h. mit schulischen Arbeitsformen (ebd., S. 61 ff.; anders etwa GUDJONS 1986, S. 58 ff.). Dagegen führt praktisches Lernen – wie schon im Vergleich zum handlungsorientierten Unterricht gesagt – zu einer Öffnung der Schule und bringt oft eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Handlungspartnern mit sich.

### (d) Community Education – Nachbarschaftsschule

Auch mit dem Ansatz der Community Education (in der Definition von J. ZIMMER) überschneidet sich das praktische Lernen: „*Community Education* enthält ... die Absicht, das Getto Schule zu öffnen, die Mauern zu überwinden, Schule und Leben zu verbinden ... *Community Schools* setzen diesen Anspruch auf zweierlei Weise um: sie werden zu Stadtteil- und Gemeindezentren für jedermann. Und sie schicken Schüler immer wieder aus der Schule; sie sollen dort lernen und Erfahrungen gewinnen, wo jenseits des Schultors gelebt und gehandelt wird“ (ZIMMER 1986, S. 92). Auch hier wird versucht – allerdings im Horizont einer radikalen Kritik der Schule als „Getto“ –, den Lebensbezug

des Lernens durch eine Öffnung der Schule zu sichern. Bei ZIMMER wird dem Alltagsleben außerhalb der Schule schon als solchem ein hohes Maß an Lernqualität zugetraut. Deshalb soll dieses Leben „kaum“ gefiltert in die Schule einziehen: Schule soll „Lebensraum“ sein und ein „Ort für Politik“, wo „die gesellschaftlichen Konflikte und Bewegungen nicht ausgeblendet“, sondern „ausgetragen werden“.

Demgegenüber wird mit dem praktischen Lernen eine Art Gratwanderung unternommen (PROJEKTGRUPPE PRAKTISCHES LERNEN 1986): Da dem heutigen Leben außerhalb der Schule keineswegs im ganzen, sondern nur in bestimmten Aspekten eine ausreichende Lernqualität zugetraut werden kann und weite Teile dieses Alltags von Konsum und Kommerz, sinnlicher Verarmung und sozialer Isolation bestimmt sind, soll Schule gegenüber diesem Leben ein *Schonraum* bleiben, in den Probleme und Ereignisse der Gesellschaft in kritischer Auswahl einfließen sollen und in dem ein systematischer Aufbau des Lernens möglich ist. Zugleich soll Schule jedoch – wie bei der Community Education – *Lebens- und Erfahrungsraum* sein und wird in der „politischen Dimension die eigentliche Bewährung des praktischen Lernens“ gesehen (FLITNER 1987, S. 113).

#### (e) Erfahrungslernen

Von den hier aufgegriffenen Sichtweisen besitzt die Forderung nach einer Verbindung von Lernen und Erfahrung sicher die größte Nähe zum praktischen Lernen. So ist es kein Zufall, daß zur Erläuterung des praktischen Lernens immer wieder auf H. VON HENTIGs Formel „Schule als Erfahrungsraum“ (VON HENTIG 1973; PROJEKTGRUPPE PRAKTISCHES LERNEN 1986) zurückgegriffen wurde. Systematisch gesehen ist der Grund für diese Nähe zwischen dem praktischen und erfahrungsbezogenem Lernen wohl besonders darin zu sehen, daß der in der Pädagogik wirksam gewordene Erfahrungsbegriff weithin von JOHN DEWEYS Sichtweisen geprägt wurde (VON HENTIG 1973; KRÜGER/LERSCH 1982, mit anderen, z. T. existenzphilosophischen Akzenten DUNKER 1987). Bei DEWEY aber sind Erfahrung und Tun in grundlegender Weise miteinander verbunden. Erfahrung ist hier gleichsam die Rückseite allen Tuns (s. im vorliegenden Zusammenhang BOHNSACK 1987b).

Statt einer Abgrenzung gegenüber den unterschiedlichen Konzeptionen eines erfahrungsbezogenen Lernens (die ja auch weit in die Fachdidaktik hineinreichen [s. SCHELLER 1981; BIEHL 1980]) scheinen uns hier deshalb die Gemeinsamkeiten wichtiger. Die gemeinsame Ausrichtung praktischen und „erfahrungsoffenen Lernens“ kann etwa mit GARLICHs/GRODDECK (1978, S. 16ff.) u. a. gesehen werden:

- in der Ablehnung eines bloßen Vorratslernens
- im Einbezug des eigenen Wahrnehmens und Interpretierens der Schüler
- in der Kritik von Inhalten, die nur von scholastischer Bedeutung sind.

Mit diesen Stichworten – Hibernia-Pädagogik, handlungsorientierter Unterricht, Projektmethode, Community Education, Erfahrung – sind die engeren und weiteren

Zusammenhänge, die zwischen dem praktischen Lernen und anderen Konzeptionen bestehen, nur exemplarisch angesprochen. Mit vielleicht ähnlichem Recht könnte auf das „exemplarisch-genetische Lernen“ bei MARTIN WAGENSCHHEIM oder das „entdeckende Lernen“ bei JEROME S. BRUNER hingewiesen werden. Auch deren Forderungen soll praktisches Lernen ein Stück weit gerechter werden. Ebenso zu nennen wäre der „schülerorientierte“ oder „schüleraktive Unterricht“ (BOHNSACK u. a. 1984) und schließlich das in vieler Hinsicht mit dem praktischen Lernen verwandte und auch in der Schulpraxis verbundene soziale Lernen (s. FAUSER/SCHWEITZER 1985).

Dennoch, trotz dieser Überschneidungen signalisiert der Begriff praktisches Lernen im ganzen eine veränderte Schwerpunktsetzung, die das praktische Lernen von verwandten Reformkonzepten unterscheidet. Diesen Schwerpunkt sehen wir in dem oben skizzierten Verständnis von Lernen und Praxis sowie der daraus erwachsenden Sicht der Schule und ihrer Aufgaben. Lernen wird dabei als notwendig tätigkeits- und erfahrungsbezogen aufgefaßt. Der Begriff ist deshalb zweipolig und bezieht sich auf das *Tätigsein* von Kindern und Jugendlichen ebenso wie auf die gesellschaftliche *Praxis*. Es geht daher beim praktischen Lernen um die schultheoretische Aufgabe, das Verhältnis zwischen dem Lernen des einzelnen und der gesellschaftlichen Praxis zu bestimmen. Die Schule tritt immer wieder zu beidem – zum Lernen der Kinder und Jugendlichen und zur gesellschaftlichen Praxis – in ein prekäres Verhältnis und neigt durch ihr institutionelles Eigenpotential zur Geschlossenheit und Einseitigkeit. Keines der genannten Konzepte macht die Einseitigkeit der herkömmlichen Schulkultur so deutlich wie das praktische Lernen und keines bezeichnet die Perspektive einer Entwicklung, die diese Einseitigkeit überwinden will.

### 3. Ausblick: Bildungsreform und Schulentwicklung

Seit Beginn der Initiative zum praktischen Lernen und ihrer ersten Darstellung in der Öffentlichkeit (AKADEMIE 1983; FAUSER u. a. 1983) sind Begriff und Begründung in allgemeinpädagogischer, schultheoretischer und fachdidaktischer Hinsicht differenziert, kritisiert und verändert worden. Auch wenn die Bedeutung des praktischen Lernens zu präzisieren und gegenüber verwandten Konzepten abzugrenzen ist, so bleibt doch die Offenheit des Konzepts kennzeichnend. Praktisches Lernen ist ein Such- und Sammelbegriff für Reformanstrengungen. Insofern ist es keineswegs überraschend, wenn für diesen Begriff keine einheitliche Definition zur Verfügung steht. Er wird heute nicht nur theoretisch verschieden aufgefaßt; auch in der schulischen Praxis besteht eine Vielfalt von Projekten und Reforminitiativen, die sich teils selbst dem praktischen Lernen zuordnen, teils diesem zuordnen lassen. Förderung aus privaten und öffentlichen Mitteln und schulgetragene Initiativen von der Basis kommen hier zusammen. Bemerkenswert ist auch die Unterstützung durch die Schulverwaltung – unabhängig von den politischen Mehrheitsverhältnissen des jeweiligen Bundeslandes –, die es auch ermöglicht, für die Förderung praktischen Lernens regionale Trägerinitiativen einzurichten.

Welche Bedingungen und Formen praktischen Lernens allgemein übertragbar sind und welche Voraussetzungen dafür auch bildungspolitisch zu schaffen

wären, ist allerdings noch nicht geklärt. Die folgenden Überlegungen können deshalb nur Fragen und Perspektiven für die weitere Arbeit anschnitten.

Angesichts der gegenwärtigen Diskussion über Schulentwicklung und Bildungspolitik sollen drei Fragen im Vordergrund stehen: 1. Wie sind die *bildungspolitischen Rahmenbedingungen* für praktisches Lernen im Blick auf die *Schulstufen* und *Abschlußprofile* einzuschätzen? 2. Ist praktisches Lernen eine schulformtypische Erscheinung, die den besonderen Bildungsvorstellungen bestimmter *Schularten* korrespondiert? Welche Implikationen enthalten die beschriebenen Ansätze praktischen Lernens für das *Bildungsverständnis*? 3. Was bedeutet praktisches Lernen für die Entwicklung und Qualität der *einzelnen Schule*? – Von diesen Fragen her läßt sich eine reformpolitische Perspektive für das praktische Lernen aufzeigen.

(1) Soll praktisches Lernen auf Dauer ernst genommen werden, dann muß der mit ihm postulierte Lern- und Bildungsbegriff auch in das schulische Leistungsverständnis und in die Abschlußprofile eingehen (AKADEMIE 1984). Ohne eine institutionelle Absicherung besteht die Gefahr, daß praktisches Lernen nur als freundliche Zutat zum konventionellen Fachunterricht gesehen wird oder als Anreicherung des „Schullebens“ außerhalb des Unterrichts verbleibt und nicht zu einem institutionell prägenden und selbstverständlichen Bestandteil der Schule werden kann. Insgesamt ergibt sich hier für den Sekundarbereich kein einheitliches Bild. Einer allgemeinen Öffnung der Schule für praktisches Lernen und einer Erweiterung des Leistungsspektrums steht eine teilweise restriktive Politik bei Abschlüssen und Berechtigungen gegenüber.

In jüngster Zeit ist die öffentliche Diskussion über Abschlüsse und Berechtigungsfragen vor allem durch die Rücknahme von Reformen der *Sekundarstufe II* und besonders die Kontroverse um die nordrhein-westfälische Kollegschule geprägt worden (FLITNER 1987, S. 140ff.). Eine Sekundarstufe II mit Berufsausbildung als didaktischem Zentrum und ein Abitur, das den beruflichen Abschluß als integralen Bestandteil anerkennt, scheinen bildungspolitisch derzeit nicht durchsetzbar zu sein. Eine „Doppelqualifikation“ wird daher auf absehbare Zeit nur ausnahmsweise und nur mit einem zusätzlichen zeitlichen Aufwand erlangt werden können.

Ohne Zweifel kommt einer integrierten beruflichen (Aus)Bildung auch im Sinne praktischen Lernens eine besondere Bedeutung zu, schon wegen der damit verbundenen gesellschaftlichen Anerkennung. Allerdings ist praktisches Lernen auch in der Sekundarstufe II keineswegs ausschließlich über den besonderen Weg einer beruflichen Bildung zu verwirklichen. Zahlreiche fachbezogene und fächerübergreifende Projekte praktischen Lernens erstrecken sich auf die Sekundarstufe II oder sind dort angesiedelt (vgl. PROJEKTGRUPPE PRAKTISCHES LERNEN 1988, in diesem Heft). Besonders bei „Schlüsselthemen“ (wie Umwelt, Frieden etc.) können entsprechende Vorhaben einen praktisch erfahrbaren Sinnzusammenhang des Lernens gewährleisten.

Etwas günstiger ist u. E. die Situation der Sekundarstufe I zu beurteilen. Ein Indikator hierfür ist u. a. die Arbeitslehre-Initiative in der KMK. Zwar konnten sich nicht alle Kultusminister dem Vorschlag anschließen, in allen Schulen des Sekundarbereichs



Arbeitslehre als ein „Lernfeld“ einzuführen. Dennoch ist hier eine neue Offenheit zu erkennen, in der praktischen Begegnung mit Arbeit und Beruf einen Bestandteil allgemeiner Schulbildung zu sehen (KLEDZIK 1987, FAUSER u. a. 1988). Es entspricht dabei unserem Verständnis von praktischem Lernen, wenn in der Arbeitslehre-Diskussion eine Engführung überwunden wird, die angesichts des technisch-industriellen Wandels und der Krise der Arbeitsgesellschaft unhaltbar geworden ist. Gemeint ist die begriffliche Zentrierung auf manuell-handwerkliche Arbeit, wie sie in der Tradition der Arbeitsschulbewegung bis heute gegenwärtig ist, und auf ein Verständnis von „Arbeit“ im Sinne betrieblich organisierter lohnabhängiger Erwerbstätigkeit (vgl. BECK 1986; OFFE 1984). Die Angebote praktischen Lernens gehen allerdings – quer zu den Schularten – über die Themen Arbeit und Beruf weit hinaus. Gerade in der Sekundarstufe I mehren sich die Versuche, vor allem einzelner Schulen, sich durch besondere Angebote und Förderungsmaßnahmen pädagogisch zu profilieren. Vor allem verstärken sich die Bemühungen, im *Eingangsbereich* der Sekundarstufe bzw. der Förder- und Orientierungsstufe, im Anschluß auch an die entsprechenden Ansätze der *Grundschulen*, mehr als bisher ganzheitliches und erfahrungsbezogenes Lernen zu ermöglichen. Diese Entwicklung mag als Versuch gewertet werden, die Schülerzahl durch attraktive Zusatzangebote zu sichern. Solche Angebote werden von den Eltern nicht zu unrecht als Indikatoren für die pädagogische Qualität der Schule angesehen.

Dieser knappe Überblick unterstreicht den Eindruck einer bildungspolitisch mehrdeutigen Situation für das praktische Lernen. Restriktiven politischen Tendenzen im Blick auf die Abschlüsse der Sekundarstufe I und II und einem Festhalten am gegliederten Schulsystem stehen Bemühungen um eine Öffnung der Schule und die pädagogische Profilierung einzelner Schulen gegenüber. Es ist schwer abschätzbar, wie sich die Bildungspolitik der Länder angesichts weiter steigender Bildungsbeteiligung und sinkender Schülerzahlen verhalten wird und was dies für die pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten bedeutet.

(2) Diese Überlegungen lenken den Blick auf die *Schularten*. Liegen nicht in der vertikalen Gliederung des Schulsystems entscheidende strukturelle Hindernisse auch für das praktische Lernen? Vor allem die unionsregierten Länder verfolgen eine restaurative Profilbildung einerseits des Gymnasiums als Weg zum Studium, andererseits der Hauptschule, die den Grund „für eine Berufsausbildung und für weiterführende, insbesondere berufsbezogene schulische Bildungsgänge“ legen soll und „im besonderen Maße praktische Begabungen, Neigungen und Leistungen (fördert)“ (SchulG BW, zit. n. HOLFELDER/BOSSE 1984, S. 29). Zwar wird die Scheidegrenze zwischen den „Profilen“ nicht vom praktischen Lernen gebildet, wie wir es hier verstehen, aber doch von arbeits- und berufsbezogenen Inhalten, die wir auch als wichtige Bereiche praktischen Lernens betrachten. Zudem festigt eine solche Politik die tiefeingewurzelte Geringschätzung praktischer Fähigkeiten und erschwert deren allgemeine Anerkennung im Leistungsspektrum der Schule.

Könnte angesichts dieser Situation nicht die von HURRELMANN vorgeschlagene Zweigliedrigkeit eine Lösung bieten? HURRELMANN (1988, in diesem Heft) zielt mit diesem Vorschlag teils auf den weiter anwachsenden Zustrom zum Gymnasium und den Elternwillen, der sich darin ausdrückt, teils auf die

fortschreitende Auszehrung von Hauptschulen vor allem in den nördlichen Bundesländern und in städtischen Regionen. Demnach soll neben dem Gymnasium als der traditionell selektiven Schule für Studierwillige eine „reformierte“ Gesamtschule oder „Oberschule“ als nichtselektive Schule eingerichtet werden, in der die bestehenden nichtgymnasialen Schulen aufgehen sollen. Praktisches Lernen soll ein zentrales profilbildendes Element dieser Schulen darstellen.

Wir beschränken uns auf einige Anmerkungen aus der Perspektive des hier vorgestellten Projekts. Es spricht gegen diesen Vorschlag, daß Projekte praktischen Lernens an allen Schularten durchgeführt werden (vgl. PROJEKTGRUPPE PRAKTISCHES LERNEN 1988, in diesem Heft). Die Vielfalt der Themen praktischen Lernens macht darauf aufmerksam, daß in jedem einzelnen Fall besondere Voraussetzungen und Bedingungen zur Geltung kommen. Wenn man vom Schuldrucken, das bei den Anträgen aus Grundschulen dominiert, absieht, läßt sich auch keine deutliche Korrespondenz von Themen und Schularten erkennen. Die Themen und Ansätze streuen vielmehr breit, was landläufigen Vorstellungen vom Zusammenhang zwischen bestimmten Themen, Tätigkeitsformen und Schularten durchaus widerspricht. Eindeutig abgrenzbare Schulartprofile oder eine Sonderstellung von Gymnasien – etwa durch ein thematisch eingeschränktes Angebot – sind nicht zu erkennen (vgl. auch BAUMERT/LESCHINSKY 1985; ROEDER 1987). HURRELMANN'S Vorschlag würde das praktische Lernen als Profilierungsinstrument gegen Gymnasien wenden, an denen eine pädagogisch sinnvolle Erweiterung des Lern- und Leistungsspektrums in Gang gekommen ist. Müßte das nicht auf unhaltbare begabungs- und bildungstheoretische Annahmen hinauslaufen? Auf weitere Einwände, die gegen HURRELMANN'S Vorschlag und gegen die Sonderstellung des Gymnasiums im Blick auf praktisches Lernen sprechen – etwa die von KLEMM/ROLFF vertretene These von einem „heimlichen Umbau“ und einer Angliederung der Schularten oder die regionalen Unterschiede – kann hier nur hingewiesen werden (KLEMM/ROLFF 1988).

Wenn wir die Position HURRELMANN'S nicht teilen, soll damit nicht die Notwendigkeit bestritten werden, Entwicklungen im Blick auf einzelne Schulen und Schularten sowie Voraussetzungen und Folgen bildungspolitischer Entscheidungen bestandskritisch sichtbar zu machen. Allerdings wählt HURRELMANN u. E. eine auch schultheoretisch problematische Perspektive, die realpolitische Determinanten und regionale Unterschiede erkennt und Schulentwicklung einseitig vor allem von Strukturentscheidungen abhängen sieht. Ohne Zweifel betreffen strukturelle oder Systemvariablen auch das praktische Lernen. Aber darüber hinaus hängt der Erfolg jeder Art von Schulreform, besonders aber im Bereich des praktischen Lernens, davon ab, daß Kollegien gemeinsam handeln können, daß Kooperation und Beratungen eingespielt sind, auf geteilten Überzeugungen beruhen und daß die Schule in der Lage ist, die in ihrem Einzugsbereich vorhandenen Ressourcen pädagogisch zu nutzen (KLAFFKI 1982, FAUSER 1986). Schultheoretisch und reformpolitisch rückt damit die Frage ins Zentrum, wie die unterschiedlichen regionalen Chancen von Schulen optimal genutzt werden können und was praktisches Lernen für die einzelne Schule bedeutet.

(3) Auf die Entwicklung und Qualität der einzelnen Schulen erhält man Hinweise, wenn man die institutionellen Variablen, die bei der Auswertung der

bisherigen Erfahrungen erfaßt worden sind (PROJEKTGRUPPE PRAKTISCHES LERNEN 1988, in diesem Heft), zusammen betrachtet. Dabei findet man

- daß zwei Drittel (72 von 97) der Projekte mit längerfristiger Perspektive verbunden sind; mehr als die Hälfte der Projekte sind Fortsetzungen bereits bestehender Aktivitäten (48 von 90);
- daß die meisten Projekte (über 80%) auf die Einrichtung dauerhaft wirksamer Voraussetzungen für praktisches Lernen zielen, also „Infrastruktur“ für praktisches Lernen schaffen;
- daß bei den meisten Projekten nicht nur einzelne Lehrer, sondern Lehrergruppen beteiligt sind und dabei sowohl fachspezifische wie fächerübergreifende Zusammenarbeit entsteht;
- schließlich, daß in gut zwei Drittel der Projekte die Kooperation mit außerschulischen Personen und Institutionen eine wesentliche Rolle spielt.

An diesen Beobachtungen ist abzulesen, daß beim praktischen Lernen nicht nur einzelne Lehrer – im Sinne des „Lehrerindividualismus“ – punktuell aktiv werden, sondern sich hier gemeinsame Handlungsformen mit zum Teil dauerhaften Folgen abzeichnen. Dazu kommt eine deutliche Tendenz zur Öffnung des Unterrichts – durch Verbindung von Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlbereich – und zur Öffnung der Schule – durch die Kooperation mit außerschulischen Handlungspartnern.

Unsere Erfahrungen, besonders aus dem Erkundungsprojekt zum Förderpreis (SCHEUFELE 1986), sprechen zwar einerseits für die sozialpsychologisch und organisationssoziologisch immer wieder bestätigten Befunde, daß gerade in der Kooperation von Lehrern besondere Schwierigkeiten auftreten. Andererseits läßt unser Material aber erkennen, daß die Tätigkeitsformen und Themen praktischen Lernens eine fächerverbindende pädagogische Handlungsperspektive begünstigen und entsprechende Kooperations- und Organisationsformen nach sich ziehen können.

Diese Beobachtungen sind wohl so zu interpretieren, daß sie die Bedeutung der Einzelschule als einer „Handlungseinheit“ weiter belegen bzw. sich von einer solchen Betrachtungsweise her verstehen lassen. Wie u. a. die Ergebnisse der Schulsystemvergleichsuntersuchungen (z. B. FEND 1984) und der Diskussion über eine „gute Schule“ (FEND 1987, BOHNSACK 1987a) zeigen, kann die Einzelschule noch weit stärker als bisher nicht nur analytisch, sondern auch pragmatisch als mögliche Handlungseinheit begriffen werden. Auch neuere Theoriemodelle der Organisationssoziologie scheinen diese These eher zu bestätigen denn infrage zu stellen (vgl. TERHART 1986). Zu Recht wird heute deshalb Reformversuchen, die wie etwa die „Just Community Schools“ auf der Ebene der Einzelschule und bei deren bewußter und demokratischer Gestaltung ansetzen, auch ein größeres theoretisches Interesse beigemessen (LIND/RASCHERT 1987). Mit Sicherheit ist die Förderung praktischen Lernens nicht als bürokratisch und zentral gesteuerte „Implementation“ zu denken, sondern nur als dezentraler stetiger Impuls, der sich direkt an die Lehrer wendet bzw. auf deren eigenem Handeln beruht. Eine genauere Untersuchung der Bedingungen für ein erfolgreiches Lehrerhandeln im Sinne des praktischen Lernens steht noch aus. Weiterer Aufschluß über die Erfolgsbedingungen

praktischen Lernens ist von der Diskussion über die Entwicklung der Einzelschule zu erwarten. Entsprechenden Förderungsmöglichkeiten soll im Projekt praktisches Lernen in den kommenden Jahren besondere Aufmerksamkeit gelten. Dies berührt auch die pädagogische Freiheit des Lehrers und die rechtlich-administrative Absicherung der Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Einzelschule im Rahmen der Schulverfassung (FAUSER 1986, KNAB 1987, RICHTER 1987).

Die *bildungstheoretische Frage* – welche praktischen Erfahrungen Kinder und Jugendliche brauchen, welche praktischen Tätigkeiten die Schule in welcher Qualität und in welchem Umfang anbieten muß, welche praktischen Fähigkeiten zu einem zeitgemäßen Kern-Curriculum i. S. einer allgemeinen Bildung oder Grundbildung gehören – diese Frage kann aus den beschriebenen Erfahrungen sicher nicht generalisierend beantwortet werden. Die Erfahrungen verweisen allerdings auf die Bedeutung bildungstheoretisch bisher häufig vernachlässigter Aspekte wie Arbeit und Körperlichkeit (vgl. LIEBAU 1987, MOLLENHAUER 1987). Praktisches Lernen verweist zwar, über diese Aspekte hinaus, auf die Abspaltung des Handelns von der Wissensaneignung, auf die gesellschaftliche „Verinselung“ der Schule und ihres Lernens. Praktisches Lernen, wie es hier verstanden wird, geht also nicht auf in Körperbezug und traditioneller Arbeit. Aber es zielt doch auf ein auch in diesen Dimensionen erweitertes und insofern offeneres Bildungsverständnis.

Ein weiterer Anknüpfungspunkt liegt in dem von W. KLAFFKI (1986) unternommenen Versuch, Bildung und Allgemeinbildung mit Hilfe von „Schlüsselproblemen“ zu bestimmen. Das allgemein Bildende wird dabei in den gesellschaftlichen Herausforderungen gesehen, die alle betreffen und für deren Bewältigung alle Verantwortung tragen. Die Überschneidung zwischen den genannten Themen praktischen Lernens und den von KLAFFKI formulierten Schlüsselproblemen – vor allem beim Thema „Umwelt“, aber auch bei den sozialen Themen – ist auffällig. Damit wird nicht der Anspruch erhoben, praktisches Lernen sei eine Lösung auch dieser Probleme. Ein in Schlüsselprobleme gefaßtes Bildungsverständnis könnte jedoch auch der bildungstheoretische Rahmen sein, in dem sich das praktische Lernen weiter verdeutlichen läßt.

### Anmerkungen

- 1 Vgl. u. a. AKADEMIE FÜR BILDUNGSREFORM 1983; FAUSER u. a. 1983, FRIEDRICH-JAHRESHEFT IV 1986; PROJEKTGRUPPE PRAKTISCHES LERNEN 1986/88. Ausstellungen fanden im Jahr 1983 bei der ersten programmatischen Tagung „Praktisches Lernen in der Schule“ in Königstein, im Jahr 1985 bei den Preisverleihungen des „Förderpreises Praktisches Lernen“ in Stuttgart, Kassel und Berlin sowie im Jahr 1987 bei der Zwischenbilanz-Tagung „Entwicklung der Schule durch praktisches Lernen“ in Soest statt.
- 2 Die in der damaligen Diskussion über Erziehungsfragen ebenfalls virulenten Gegenströmungen, die sich an psychoanalytischen oder marxistischen Grundannahmen orientierten und in denen dementsprechend ein wesentlich breiteres Verständnis von Rationalität und von Lernprozessen angelegt war, wurden insgesamt wenig rezipiert und weiterentwickelt. Auch die entsprechenden Beiträge von FÜRSTENAU

- (1969) und WELLENDORF (1971) haben die Schulforschung und -theorie nicht wesentlich beeinflusst. Eine breitere Auseinandersetzung mit solchen Konzepten gab es allerdings – insbesondere unter dem Eindruck der Kinderladenbewegung – in der Sozialpädagogik.
- 3 Vgl. DAHRENDORF 1965, S. 24. Im Verlauf der 70er Jahre und bis heute ist der Lernbegriff in seiner Bedeutung noch ausgeweitet worden. „Lernen“ bedeutet nun eine universelle operative Eigenschaft von biologischen, psychischen und sozialen Systemen, die als deren aktive Leistung im wesentlichen die Fähigkeit zu umwelt-bezogenen, adaptiven Verhaltensänderungen beschreibt (vgl. z. B. PECCEI 1980; LUHMANN 1984, S. 158, S. 437, S. 447 u. ö.). Auch AEBLI (1987), der in seine Lerntheorie den Tätigkeitsbegriff als grundlegende Kategorie einführt (ebd., Anm. 1, S. 21), läßt sein Lernverständnis in ein „Lernen des Lernens“ münden, bei dem sich schließlich der Schüler i. S. einer „Selbststeuerung (exekutive Kontrolle des Lernens)“ zum „richtigen Vollzug (des Lernens) anleiten können (soll)“ (S. 186; i. O. teilw. kursiv).
- 4 Dieser Erfahrungsbezug ist in der kognitiven Tradition, besonders bei J. PIAGET selbst, am Anfang noch stärker gesehen worden. Seine Bedeutung als individueller und gesellschaftlich-kultureller Kontext wird in der insbesondere an die frühen Arbeiten PIAGETS anschließenden Forschung und Theorieentwicklung gegenwärtig verstärkt untersucht. Es geht um das Verhältnis von kognitiver, sozialer und moralischer Entwicklung und praktischem Handeln.

## Literatur

- AEBLI, H.: Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In: ROTH (1968), S. 151–192.
- AEBLI, H.: Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart 1987.
- AKADEMIE FÜR BILDUNGSREFORM (Hrsg.): Tagung „Praktisches Lernen in der Schule“. Königstein, 17.-19.9.1983. Mimeo, Tübingen o. J.
- AKADEMIE FÜR BILDUNGSREFORM (Hrsg.): Symposion: Leistung in der Schule. Perspektiven eines pädagogischen Leistungsbegriffs (Tagung vom 1.–3.10.1984). Mimeo, Tübingen o. J.
- BAETHGE, M.: Die Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung als Forschungskonzept für die Berufsbildungsforschung. In: ROTH, H./FRIEDRICH, D. (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. (Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 50. Teil 1.) Stuttgart 1975, S. 253–302.
- BAUMERT, B./LESCHINSKY, A.: Unterricht und Schulalltag im Urteil von Schulleitern (Beitrag Nr. 7. Hrsg. v. Forschungsbereich Schule und Unterricht. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin.) Mimeo, Berlin 1985.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986.
- BIEHL, P.: Erfahrungsbezug und Symbolverständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik. In: BIEHL, P./BANDLER, G.: Erfahrung – Symbol – Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts. (Rph. Bd. 2.) Frankfurt/M. 1980, S. 37–122.
- BOHNSACK, F. u. a.: Schüleraktiver Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen der Überwindung von „Schulmüdigkeit“ im Alltagsunterricht. Weinheim 1984.
- BOHNSACK, F.: Strukturen einer „guten Schule“ heute. In: ERMERT, H. (1987), S. 51–113. (a)

- BOHNSACK, F.: Erfahrungsqualität im Unterricht. JOHN DEWEYS Begriff „experience“ und sein Beitrag zum „praktischen Lernen“ in der Muttersprache. In: GIDION, J./RUMPF, H./SCHWEITZER, F. (1987), S. 194–206. (b)
- DAHRENDORF, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg 1965.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT. Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Stuttgart 1969.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- DUNCKER, L.: Erfahrung und Methode. Studien zur dialektischen Begründung einer Pädagogik der Schule. Langenau-Ulm 1987.
- EDELHOFF, C./LIEBAU, E. (Hrsg.): Über die Grenze. Praktisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Weinheim 1988.
- EDDING, F./MATTERN, C./SCHNEIDER, P. (Hrsg.): Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik. Eine RUDOLF-STEINER-Schule entwickelt eine neue Allgemeinbildung. Stuttgart 1985.
- ERMERT, H. (Hrsg.): „Gute Schule“ – Was ist das? Aufgaben und Möglichkeiten der Lehrerfortbildung. (6. überregionale Fachtagung der Lehrerfortbildner. Loccumer Protokolle 17/1986.), Rehburg-Loccum 1987.
- FAUSER, P.: Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. Weinheim 1986.
- FAUSER, P.: Tätigsein und Lernen. Bildungstheoretische und schultheoretische Überlegungen im Anschluß an HANNAH ARENDT. In: FAUSER/MUSZYŃSKI (1988), S. 149–172.
- FAUSER, P./FINTELMANN, K.-J./FLITNER, A. (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule. Weinheim 1983.
- FAUSER, P./KONRAD, F.-M./WÖPPEL, J. (Hrsg.): Lern-Arbeit. Arbeitslehre als praktisches Lernen. Weinheim 1988.
- FAUSER, P./MUSZYŃSKI, H. (Hrsg.): Lebensbezug als Schulkonzept? Ein deutsch-polnisches Gespräch über praktisches Lernen und Schulreform. Weinheim 1988.
- FAUSER, P./SCHWEITZER, F.: Schule, gesellschaftliche Modernisierung und soziales Lernen - schultheoretische Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), S. 339–363.
- FEND, H.: Die Pädagogik des Neokonservatismus. Frankfurt 1984.
- FEND, H.: Gute Schulen – schlechte Schulen. In: ERMERT, H. (1987), S. 17–50.
- FINTELMANN, K.-J.: Bildungs- und lerntheoretische Grundsätze der Hibernia-Pädagogik. In: EDDING/MATTERN/SCHNEIDER (1985), S. 82–152.
- FLITNER, A.: Für das Leben – oder für die Schule? Pädagogische und politische Essays. Weinheim 1987.
- FLITNER, A.: Für das Leben lernen – Oder für die Schule? In: FAUSER/MUSZYŃSKI (1988), S. 173–194.
- FREY, K.: Die Projektmethode. Weinheim/Basel 1982.
- FRIEDRICH-JAHESHEIT IV: Lernen. Ereignis und Routine. Velber 1986.
- FUCKE, E.: Lernziel: Handeln können. Erfahrungen und Überlegungen zu einem erweiterten Bildungskonzept (Perspektiven der Anthroposophie). Frankfurt 1981.
- FÜRSTENAU, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: FÜRSTENAU, P. u. a.: Zur Theorie der Schule. Weinheim/Basel 1969, S. 9–25.
- GARLICH, A./GRODDECK, N. (Hrsg.): Erfahrungsoffener Unterricht. Beispiele zur Überwindung der lebensfremden Lernschule. Freiburg u. a. 1978.
- GIDION, J./RUMPF, H./SCHWEITZER, F. (Hrsg.): Gestalten der Sprache. Deutschunterricht und praktisches Lernen. Weinheim 1987.
- GUDJONS, H.: Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn 1986.
- HÄNDLE, C.: Praktisches Lernen im Alltagsunterricht der Arbeitslehre. Befunde aus

- einem Erkundungsprojekt an Gesamtschulen in Berlin. In: FAUSER/KONRAD/WÖPPEL (1988).
- HAGE, K. u. a.: *Das Methoden-Repertoire von Lehrern*. Opladen 1985.
- HELLER, A./SEMMERLING, R. (Hrsg.): *Das PROWO-Buch. Leben, Lernen, Arbeiten in Projekten und Projektwochen*. Königstein 1983.
- HENTIG, H. VON: *Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee*. Stuttgart 1973.
- HOLFELDER, W./BOSSE, W. (Hrsg.): *Schulgesetz für Baden-Württemberg*. Stuttgart 1984.
- HORNSTEIN, W.: *Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektiven*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 17 (1971), S. 285–314.
- HURRELMANN, K.: *Schulische „Lernarbeit“ im Jugendalter. Zur Verbindung von theoretischem und praktischem Lernen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1988), S. 763–782.
- KLAFKI, W.: *Zur pädagogischen Bilanz der Bildungsreform*. In: *Die Deutsche Schule* (1982), H. 5, S. 339–352.
- KLAFKI, W.: *Verändert die Schulforschung die Schulwirklichkeit?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (1983), S. 281–296.
- KLAFKI, W.: *Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (1986), S. 455–476.
- KLEDZIK, U. J.: *Lernfeld Arbeitslehre*. In: OBERLIESEN, R. (Hrsg.): *Allgemeinbildung und Arbeit, Technik, Wirtschaft im Unterricht. Innovationen in Curriculum und Schulpraxis*. (Bericht der 7. Fachtagung der GATWU anlässlich der Didacta in Hannover vom 16.–18. Februar 1987.) Oldenburg 1987, S. 65–80.
- KLEMM, K./ROLFF, H. G.: *Innere Schulreform im zweigliedrigen Schulsystem? – Oder: Die unerfüllbare Sehnsucht nach einem schulpolitischen Selbstläufer*. In: *Pädagogik* (1988), H. 7/8, S. 87–90.
- KNAB, D.: *Schritte auf dem Weg zu einer demokratischen Schulverfassung*. In: *RdJB* 35 (1987), S. 248–254.
- KONRAD, F.-M.: *Deutschunterricht, praktisches Lernen und Reformpädagogik*. In: GIDION/RUMPF/SCHWEITZER (1987), S. 111–128.
- KRÜGER, H.-H./LERSCH, R.: *Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns*. Bad Heilbrunn 1982.
- LIEBAU, E.: *Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von PIERRE BOURDIEU und ULRICH OEVERMANN*. Weinheim/München 1987.
- LIND, G./RASCHERT, J.: *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit LAWRENCE KOHLBERG über Moral, Erziehung und Demokratie*. Weinheim 1987.
- LUHMANN, N.: *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt 1984.
- MEYER, H.: *Unterrichtsmethoden. I: Theorieband*. Frankfurt/M. 1987.
- MOLLENHAUER, K.: *Korrekturen am Bildungsbegriff*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987), S. 1–20.
- MÜNZINGER, W./LIEBAU, E. (Hrsg.): *Proben auf's Exempel. Praktisches Lernen in Mathematik und Naturwissenschaften*. Weinheim 1987.
- OFFE, C.: *Arbeitsgesellschaft: Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven*. Frankfurt 1984.
- PECCEI, A. (Hrsg.): *Zukunftschancen Lernen. Club of Rome. Berichte für die achtziger Jahre*. Wien u. a. 1980.
- PROJEKTGRUPPE PRAKTISCHES LERNEN: *Das Lernen erweitern und die Schule öffnen. Zur Bedeutung praktischen Lernens*. In: *Friedrich Jahresheft IV*, 1986, S. 121–124.

- PROJEKTGRUPPE PRAKTISCHES LERNEN: Praktisches Lernen in der Schule – Erfahrungen und Perspektiven. Ein Werkstattbericht. In: Die Deutsche Schule 78 (1986), S. 426–436 sowie in FAUSER/MUSZYŃSKI (1988), S. 89–110.
- PROJEKTGRUPPE PRAKTISCHES LERNEN: Erfahrungen mit praktischem Lernen. Eine Übersicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 751–762.
- RICHTER, I.: Schule, Schulverfassung und Demokratie. In: RdJB 35 (1987), S. 254–262.
- RIST, G./SCHNEIDER, P.: Die Hibernia-Schule. Von der Lehrwerkstatt zur Gesamtschule: eine Waldorfschule integriert berufliches und allgemeines Lernen. Reinbek bei Hamburg 1977.
- ROEDER, P.-M.: Spielräume im Schulalltag – Initiativen an der Basis. (Beiträge Nr. 18, Hrsg. v. Forschungsbereich Schule und Unterricht. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin.). Mimeo, Berlin 1987.
- ROEDER, P. M./LESCHINSKY, A./SCHÜMER, G./TREUMANN, K./ZEIHER, H./ZEIHER, H. J.: Überlegungen zur Schulforschung. Stuttgart 1977.
- ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen (Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4.) Stuttgart 1968. (a)
- ROTH, H.: Einleitung und Überblick. In: ROTH, H. (1968), S. 17–68. (b)
- RUMPF, H.: Die Schule, der Körper und das handgreifliche Tun. Über eine notwendige Wiederbelebung. In: Neue Sammlung 23 (1983), S. 585–599.
- RUMPF, H.: Die Bibel der Verschulung. Ein Rückblick auf das Gutachten des Deutschen Bildungsrats 1968. In: Kursbuch 80 (1985), S. 119–128.
- SCHELLER, I.: Erfahrungsbezogener Unterricht. Königstein 1981.
- SCHUEFELE, U.: Förderpreis und die Folgen – Praktisches Lernen. Tübingen 1986 (unveröff. Ms).
- SCHWEITZER, F.: Moralerziehung und praktisches Lernen in der Schule. In: FAUSER/MUSZYŃSKI (1988), S. 129–148.
- SCHWEITZER, F./THIERSCH, H. (Hrsg.): Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. Weinheim/Basel 1983.
- TERHART, E.: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 205–223.
- WELLENDORF, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim/Basel 1971.
- WÖPPEL, J.: Entwicklungsstand und Probleme der Arbeitslehre in Deutschland. In: FAUSER/KONRAD/WÖPPEL (1988).
- WOPP, CH.: Handlungsorientierter Unterricht. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 3. 1986, S. 600–606.
- ZIMMER, J.: Die vermauerte Kindheit. Bemerkungen zum Verhältnis von Verschulung und Entschulung. Weinheim/Basel 1986.

### Abstract

#### *Praktisches Lernen (practical learning) and school reform*

The authors present a project dealing with innovations in education. The project pursues a twofold objective in that it is meant to both stimulate initiatives and explain reform activities already observed in different schools. The term *Praktisches Lernen* (practical learning) is introduced in its main aspects and analyzed as to its educational meaning. An attempt is made to define the relationship between the concept of *Praktisches Lernen* and similar reform concepts. Finally, the text focusses on questions concerning the development of educational policy in Germany and on theoretical questions with regard to school.

#### *Anschrift der Verfasser:*

Institut für Erziehungswissenschaft I, Münzgasse 22–30, 7400 Tübingen